

Scholz, Gerold

Bildungsrecht für Kinder

Pädagogische Korrespondenz (2004) 32, S. 85-90



Quellenangabe/ Reference:

Scholz, Gerold: Bildungsrecht für Kinder - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2004) 32, S. 85-90 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-80516 - DOI: 10.25656/01:8051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-80516>

<https://doi.org/10.25656/01:8051>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das aktuelle Thema

- 5 *Andreas Gruschka*
Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann
die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten.
Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten?

Dokumentation 1

- 36 Ein Gütesiegel für Spitzenleistungen

Dokumentation 2

- 38 Interview mit Prof. Ernst Mayr

Aus Wissenschaft und Forschung

- 39 *Udo Rauin*
Die Pädagogik im Bann empirischer Mythen –
Wie aus empirischen Vermutungen scheinbare pädagogische Gewissheit wird

Sinnbilder

- 50 *Bertram Ritter*
Ansatz zu einer kunstsoziologischen Werkanalyse des Gemäldes
»Komposition im Quadrat« (1922) von Piet Mondrian

Diskussion 1

- 69 *Stefan Blankertz*
Vier Fäuste für ein Halleluja
Demokratie oder Schule?

Dokumentation 3

- 73 Interview mit dem Philosophen Volker Gerhardt

Diskussion 2

- 74 *Ulrich Oevermann*
Über den Stellenwert der gesetzlichen Schulpflicht –
Antwort auf meine Kritiker

Diskussion 3

- 85 *Gerold Scholz*
Bildungsrecht für Kinder

Dokumentation 4

- 91 Ticket recruitment

Gerold Scholz

Bildungsrecht für Kinder

I

EINLEITUNG

Michael Wimmer plädiert in seinen programmatischen Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für ein Verständnis von Pädagogik als Kulturwissenschaft (vgl. Wimmer 2002). Ich versuche im Folgenden, diesen Gedanken aufzugreifen und weiter zu entwickeln. Dabei gehe ich anders als Wimmer nicht von einer zeitdiagnostischen Analyse aus, sondern von einer Konstruktion der Beziehung von Wissenschaften oder Disziplinen zueinander. Und anders als Wimmer argumentiere ich nicht innerhalb der Erziehungswissenschaft, sondern stelle die Erziehungswissenschaft in den Kontext mit anderen Disziplinen. Angedeutet wird dabei auch, welche Frage die Erziehungswissenschaft im Kontext einer Kulturwissenschaft stellen kann. Wimmer sieht die Aufgabe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vor allem in der Frage der Moral, der Gerechtigkeit. Aus meiner Sicht hat die Erziehungswissenschaft insgesamt die Aufgabe der Repräsentation zukünftiger Interessen nachfolgender Generationen in der Gegenwart.

II

SOZIALISATIONS- UND ERZIEHUNGSBEGRIFF

Es gibt Zuschreibungen der jeweiligen Wissenschaft, was die andere tut - in Abgrenzung zur eigenen. Aus meiner Sicht funktionieren diese Abgrenzungen nicht. Ein Beispiel dafür ist die Abgrenzung zwischen Sozialisation und Erziehung.

Dieter Geulen grenzt Sozialisation und Erziehung auf eine Weise voneinander ab, die häufig sowohl von Sozialisationstheoretikern wie Erziehungswissenschaftlern so oder ähnlich formuliert wird.

»Sozialisation« meint, [...] die Gesamtheit aller Lernprozesse im weitesten Sinne, gleichgültig, ob sie bewußt, gewünscht oder geplant sind und wann und wo sie stattfinden. »Erziehung« meint hingegen ein intentionales, geplantes und dabei normativ orientiertes Handeln eines in der Regel professionellen, d. h. besonders ausgebildeten »Erziehers« und findet in der Regel in besonderen Institutionen (z. B. in der Schule) statt« (Geulen 1994, S. 102).¹

An der Definition fällt auf, dass sie auf der einen Seite (Sozialisation) von »Lernen« spricht, sich also auf die Aneignung bezieht – auf der anderen Seite aber (Erziehung) allein das »Angebot« erwähnt. Die Reihung »bewusst, gewünscht, oder geplant« lässt zwei Interpretationen zu. Einmal lassen sich alle drei Begriffe dem Lernenden zuordnen. Eine andere Interpretation müsste unterstellen, dass »geplant« auf die Erziehung verweisen soll, auf die Absichten. Aus dieser Sicht wäre also Erziehung ein Aspekt der Sozialisation. Das schiene mir eine brauchbare Interpretation. Dennoch: Gleich welche Interpretation man heranzieht, stellt sich die Frage, wie es mit dem »Angebot« auf der Seite der Sozialisation aussieht. Gibt es auch dort »Bewusstes, Gewünschtes oder Geplantes«?

Aus meiner Sicht überzeugt dieser Versuch der Abgrenzung von Erziehung und Sozialisation nicht, weil er für das, was er vergleicht nicht die gleichen Kategorien benutzt.

Ähnliche Probleme bereitet die erziehungswissenschaftliche Seite. Auf die Frage, wann die Erziehungswissenschaft entstanden sei, gibt Lenzen, etwas ironisch, zwei Antworten: »vor vier Millionen Jahren oder 1783« (Lenzen 1994, S. 21). 1783 wurde der erste Lehrstuhl für Pädagogik in Halle durch Friedrich August Wolf besetzt. Seit vier Millionen Jahren, so Lenzen, hätten Menschen Umgang mit Kindern gehabt und darüber irgendwann angefangen nachzudenken.

Einerseits argumentiert Lenzen bürokratisch; andererseits verwischt er eine erziehungswissenschaftliche Debatte, die zwischen »Umgang« und »Erziehung« unterscheidet. M.J. Langeveld schreibt in seiner »Einführung in die theoretische Pädagogik«: »Erziehung ist Umgang von Erwachsenen mit Kindern. Dieser Umgang bezweckt einen bestimmten Einfluß, nämlich dem Kind behilflich zu sein, mündig zu werden« (Langeveld 1969, S. 27) und fährt später fort: »Der Umstand indes, daß jemand auf Jüngere Einfluß ausüben will, macht ihn noch nicht zum Erzieher« (a.a.O., S. 28). Erziehung, so lässt sich mit Langeveld sagen, ist Einwirkung, aber nicht jede Einwirkung ist Erziehung.

Erziehung beruht hier nicht auf Intentionalität, sondern der Verantwortung eines Erwachsenen für den Bildungsprozess eines Kindes: »Kennzeichnend für den Erzieher ist, daß seine Einwirkung und Leitung, seine Behütung wie sein zur Selbständigkeit-Führen des Zöglings, kurzum, daß sein ganzes Verhalten darauf gerichtet ist, dem Kind bei seinem Mündigwerden zu helfen, es fähig zu machen, selbständig seine Lebensaufgabe zu vollbringen« (a.a.O., S. 28).

Es geht mir nicht darum, Langevelts Erziehungsbegriff wieder neu in die Debatte einzuführen. Hinweisen soll das Zitat auf drei Zusammenhänge.

Erstens: Langevelts Erziehungsbegriff bezieht sich – wie gesagt – nicht auf Intentionalität, sondern auf Verantwortung. Der Erzieher bleibt aus dieser Sicht auch verantwortlich für jene Handlungen, derer er sich nicht bewusst ist.

Zweitens: Aus Gründen, deren Erläuterung hier den Rahmen sprengen würde, ist es für einen modernen Erziehungswissenschaftler, wie Dieter Lenzen, nicht mehr möglich, sich auf dieses Konzept Langevelts zu berufen.² Das Ergebnis ist allerdings, dass Lenzen Erziehung nicht mehr definieren kann oder will.

Drittens: Definitionen, wie die von Geulen, machen häufig den Eindruck, dass wissenschaftlich eine bestimmte Realität beschrieben würde. Nun wissen Wissenschaftler, dass dies nicht der Fall ist. Vielmehr werden Begriffe mit Methoden der je spezifischen Wissenschaften konstruiert. Langevelds Erziehungsbegriff entstammt einer bestimmten Theorie. Ohne diese Theorie ist der Begriff kaum auslegbar; gleiches gilt für Geulens Definition von Sozialisation.

Damit stellt sich die Frage, wie es möglich sein kann, Begriffe in Beziehung zueinander zu setzen, die aus unterschiedlichen Theorien stammen.

III

DER BEITRAG DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT IM DISKURS

Norbert Elias macht in »Wandlungen der Wir-Ich-Balance« dazu einen Vorschlag, den ich aufgreife. Bezogen auf den Entwicklungsbegriff schreibt Elias: »Die Fachleute stellen sie [Entwicklung; G.Sch.] gewöhnlich als getrennt existierend vor. Die eigentliche Forschungsaufgabe ist dagegen die Erfassung und Erklärung der Verzahnung und Verwobenheit dieser Aspekte im Prozeß und deren symbolische Repräsentation in einem theoretischen Modell mit Hilfe von kommunizierbaren Begriffen« (Elias 2001, S. 249).

Ich verstehe dies auf folgende Weise: Forschungsgegenstand ist die Komplexität der Entwicklung der Beziehung von Individuum und Kultur/Gesellschaft in all ihren Facetten. Erziehung und Sozialisation sind dabei jeweils – ich würde sagen – kulturelle Tatsachen. Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich aus dieser Sicht mit der Analyse von Erziehung als einer in unserer Kultur vorhandenen Möglichkeit, Einfluss auf die Beziehung von Individuum und Gesellschaft zu nehmen. Die Erziehungswissenschaft hat dann zwei empirische Aufgaben: Beobachten, was eine Kultur als »Erziehung« bezeichnet und beobachten, wie sie erzieherisch handelt, d.h. zu analysieren, was sie tut, wenn sie etwas »erziehen« nennt. Erziehung als kulturelle Tatsache verstehe ich im Anschluss an Elias als Ergebnis eines historischen Lernprozesses einer Kultur. Als empirische Wissenschaft hat die Erziehungswissenschaft sowohl die »Angebots-«, wie die »Aneignungsseite« zu beachten, sowohl den Erzieher als auch den, den die Erziehungswissenschaft traditionell »Zögling« nennt und für den es im Rahmen meines Ansatzes (noch) keinen Begriff gibt.³ Intentionalität ist in diesem Rahmen nur ein Aspekt von vielen. In den Blick käme so auch das Unbewusste, kämen Strategien, wie Entlastungsstrategien, Gewohnheiten, Moden, Rituale, Theorien, Bilder, Mythen, Metaphern usw. Eine der auf diese Weise erschließbaren wichtigen Fragen ist die nach dem Zusammenhang von Sozialisation und Erziehung. Erziehung reagiert, agiert oder wird bestimmt von dem, was z.B. die Soziologie beschreiben kann. Als Beispiel: Gegenwärtige Praktiken der Erziehung, wie deren Legitimation hängen unmittelbar zusammen mit der Veränderung von Lebensräumen; vor allem mit der Durchsetzung eines bestimmten Verständnisses von Mobilität. Oder, um ein anderes Beispiel heranzuziehen: Erziehung steht in einem Wechselverhältnis mit dem medizinischen Diskurs und den Ritualen seiner Praxis.

Mit diesem Ansatz wird deutlich, dass das, was sozialisiert, auch eine Bedeutung für Erziehung hat und umgekehrt. Noch einmal: Der Straßenbau hat einen Einfluss auf das lernende Individuum, auf Alltagsvorstellungen über Erziehung – und vermutlich auch auf Theorien der Erziehungswissenschaft. Und umgekehrt: Immer mehr gesellschaftliche Bereiche werden strukturell pädagogisiert. Dass, was traditionell als nicht-beabsichtigte Nebenwirkung beschrieben werden konnte, wird heute zunehmend Aspekt der Planung.

Daraus ergibt sich, dass die traditionelle Vorstellung, wonach die einzelnen Wissenschaften mit objektiv unterschiedlichen Gegenständen zu tun hätten, nicht mehr durchgehalten werden kann. Vielmehr konstruiert eine spezifische Wissenschaft mit ihrer Methode ihren Gegenstand, den sie analysiert. Diese Gegenstandsbestimmung kann aber nicht losgelöst werden von einer unter den Wissenschaften zu verhandelnden Vorstellung über das Ganze.⁴ Wenn man unterstellt, dass das Bild der Differenzierung der Wissenschaften eben so wenig trägt wie der Gedanke einer alle Wissenschaften übergreifenden Superwissenschaft (Philosophie etwa), dann bedarf es der Kommunikation unter den Wissenschaften.

Wimmer schreibt hier zu recht, dass keine der Wissenschaften mehr den Anspruch auf einen »Urtext« erheben könne.

In dem Diskurs muss die einzelne Wissenschaft sagen können, was sie kann, präziser formuliert: Welche Aufgabe sie für sich sieht.

Die Erziehungswissenschaft soll danach begründen, welche Aufgabe sie im Konzert der anderen Wissenschaften übernehmen will und worin sich ihre Aufgabe von denen der anderen unterscheidet.

Ich sehe die erziehungswissenschaftliche Aufgabe darin, gesellschaftliche Praxis unter dem Gesichtspunkt ihrer Auswirkungen auf nachfolgende Generationen zu betrachten. Damit bleibt der normative Bezug der Erziehungswissenschaft erhalten. Die Erziehungswissenschaft nimmt normativ Bezug auf die gesamte gesellschaftliche Praxis und nicht nur auf die Intentionen von Erziehung. Das scheint – und dies mag nun Erziehungswissenschaftler wie Soziologen – erschrecken, eine ungeheure Aufblähung und Anmaßung der Erziehungswissenschaftler. Aber es scheint nur so. Denn andererseits wird in dem Diskurs mit den anderen Disziplinen auch deutlich, dass dies nur eine Perspektive ist, die sich in der Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven, wie Philosophie, Politik, Soziologie, Psychologie, Medizin, Naturwissenschaft etc., behaupten muss. Noch einmal anders formuliert: Die Erziehungswissenschaft nimmt für Menschen, die nicht am Diskurs teilnehmen können (die jüngere Generation bzw. die folgenden Generationen) die Aufgabe wahr, deren Interessen stellvertretend zu deuten und in den Diskurs einzubringen.

Erziehungswissenschaftler würden sich also auch mit Architektur beschäftigen, mit Medizin, Landschaftsplanung, Verkehrsplanung, Städteplanung etc. Noch einmal: Im Wissen darum, dass Mediziner, Architekten, Ingenieure, Bürokraten etc. erziehen, treten Erziehungswissenschaftler mit ihnen als Experten für einen Bereich, nämlich als Experten für stellvertretende Deutungen von Kindern, in eine Auseinandersetzung über die Frage, was sein soll.

IV

KONSEQUENZEN EINES RECHTES AUF BILDUNG

Diese Wissensordnung hat eine Konsequenz für die Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Die Schulpflicht des Kindes und damit die Verantwortung von Eltern und Schule für das Kind wäre zu ersetzen durch ein Bildungsrecht des Kindes, dass sich auf die gesamte Kultur/Gesellschaft bezieht.

Aus dem Bildungsrecht resultiert für die Pädagogen anders als jetzt ein eindeutiger Klientenbezug. Dieser würde denen ähneln, die Professionsgruppen wie Strafverteidiger und Ärzte bindet. Nach deutschem Recht sind Strafverteidiger allein ihrem Klienten verpflichtet. Und bei Ärzten verhält es sich noch so, dass die Aussicht auf den Erfolg einer Therapie nicht von den Kosten der Behandlung abhängt. Das Gedanken-spiel, ein Pädagoge würde zur Zeit sagen, die Erziehung eines Kindes koste etliche hunderttausend Euro und er benötige diese Mittel für das Kind, macht deutlich, dass nicht nur Lehrer, sondern auch die Gesellschaft insgesamt nicht wissen, ob die Erziehung des Kindes dem Kind oder der Gesellschaft nützen soll. Aus gesellschaftlicher Sicht erfolgt dann gelegentlich eine Kosten-Nutzen-Rechnung. Im medizinischen Bereich verbietet diese sich aber – noch – im Ernstfall. Das Recht auf Bildung ist also ähnlich zu sehen, wie das Recht auf Gesundheit oder das Recht der Vertretung der Perspektive des Angeklagten durch den Strafverteidiger.

In der konkreten pädagogischen Situation ist das Interesse der Gesellschaft nicht wegzudenken. Denn das Recht des Kindes ist ja nicht bestimmbar ohne einen Bezug zur Gesellschaft. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass hier ein Wechsel der Perspektive vorgenommen wird. Das Kind kann nun den Anspruch stellen, optimale Bedingungen für seine Bildung geboten zu bekommen. Selektions- und Allokationsinteressen der Gesellschaft müssen sich nun gegen dieses Bildungsrecht durchsetzen und können nicht länger als im Interesse des Kindes legitimiert werden.

LITERATUR

- Elias, Norbert: Wandlungen der Wir-Ich-Balance (1987), in: Norbert Elias: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt am Main 2001, S. 207–315.
- Geulen, Dieter: Sozialisation, in: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 99–132.
- Heid, Helmut: Erziehung, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 43–68.
- Langeveld, Martinus J.: Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart 1969⁷.
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft-Pädagogik. Geschichte-Konzepte-Fachrichtungen, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs, Reinbek 1994, S. 11–33.
- Wimmer, Michael: Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatheoretische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 1/2002: Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft, S. 287–298.

ANMERKUNGEN

- 1 Man kann mir vorwerfen, dass ich mich hier allein auf Texte für Studienanfänger beziehe und es eine außerordentliche komplexe Diskussion sowohl auf der soziologischen wie auf der erziehungswissenschaftlichen Seite gebe. Dagegen spricht, dass Texte für einen »Grundkurs« die Autoren zu Festlegungen motivieren, die im übrigen wissenschaftlichen Streit eher vermieden werden. Insofern eignen sich diese Texte besonders für eine Analyse.
- 2 Lenzen verbindet das Aufkommen der Erziehungswissenschaft als einem von Philosophie und Religion emanzipierten Fach mit der Aufklärung und diskutiert entsprechend seine Sicht der Aufklärung als Erzählung.
- 3 Weder Zögling, noch Kind, noch Individuum, noch Subjekt sind taugliche Begriffe, weil sie immer schon etwas als getrennt ausgeben, was zusammen gehört.
- 4 Damit meine ich nicht, dass es ein »Ganzes« gibt, sondern nur, dass die Teilnehmer an einem Diskurs nicht umhin kommen, sich eine Vorstellung von dem Diskursraum zu machen, wenn sie miteinander sprechen können wollen.